
**Themenheft 71: MEDIDA25 – Beiträge aus dem Arbeitskreis Mediendidaktik
der Sektion Medienpädagogik der DGfE**

Herausgegeben von Barbara Getto, Tobias M. Schifferle, Josef Buchner, Elke Höfler,
Michael Kerres, Franco Rau und Karsten D. Wolf

Persistenz statt Wandel? Mediendidaktische Sichtweisen von Studierenden des Grundschullehramtes im Prä-Post-Vergleich

Befunde aus einer qualitativen Erhebung

Saskia Kunz¹ 

¹ Martin Luther University Halle-Wittenberg

Zusammenfassung

Mediendidaktische Sichtweisen angehender Lehrkräfte beeinflussen deren künftiges professionelles Handeln im Kontext digitaler Bildung. Die vorliegende Studie untersucht, welche mediendidaktischen Sichtweisen Studierende des Grundschullehramtes einnehmen und inwiefern sich diese beim Besuch digitalitätsbezogener Lehrveranstaltungen verändern. Mittels Assoziationssessays wurden N = 69 Studierende im Prä-Post-Design über drei Monate begleitet und deren Texte mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Befunde offenbaren eine ausgeprägte Persistenz mediendidaktischer Sichtweisen trotz Seminarbesuchs. Studierende fokussieren primär auf technische Rahmenbedingungen und additive Einsatzszenarien digitaler Medien, während innovative Lehrkonzepte und deren transformative Potenziale weitgehend unthematisiert bleiben. Formatspezifische Analysen zeigen dezente Unterschiede: Theorieseminare fördern strukturelle Überlegungen, Lehr-Lernlabore begünstigen Mehrwertreflexionen, praxisorientierte Theorieseminare eine positivere Grundhaltung. Die identifizierten kollektiven blinden Flecken verdeutlichen die Notwendigkeit expliziter Reflexionsanlässe in der Lehrkräftebildung. Die Studie liefert Implikationen für die konzeptionelle Weiterentwicklung mediendidaktischer Professionalisierung im Grundschullehramtsstudium.

Persistence Instead of Change? Pre-Service Elementary Teachers' Perspectives on Teaching with Digital Media in a Pre-Post Comparison

Abstract

Pre-service teachers' media-didactic perspectives influence their future professional practice in digital education contexts. This study examines, which media-didactic perspectives pre-service elementary teachers hold and whether these change during digitality-focused

university lectures. Using associative essays, N = 69 students were surveyed in a pre-post design over three months, with texts analysed by qualitative content analysis. Findings reveal pronounced persistence of media-didactic perspectives despite course attendance. Students primarily focus on technical infrastructure and additive deployment scenarios for digital media, while innovative teaching concepts and their transformative potentials remain largely unaddressed. Format-specific analyses show subtle differences: theory seminars promote structural considerations, teaching-learning labs encourage value-added reflections, and practice-oriented theory seminars foster more positive attitudes. The identified collective blind spots highlight the necessity of explicit reflection opportunities in teacher education. The study provides implications for conceptual advancement of media-didactic professionalization in elementary teacher education programs.

1. Digitale Bildung in der Grundschule¹

Bereits im Jahr 2016 proklamierte die Kultusministerkonferenz mit der Strategie «Bildung in der Digitalen Welt» digitale Bildung und damit die Nutzung digitaler Bildungsmedien in der Schule als Querschnittsaufgabe aller Fächer. Das Strategiepapier betont, dass das Lernen mit und über digitale Medien bereits in der Primarstufe beginnen soll (KMK 2016). Grundschulen als erster formaler Bildungseinrichtung kommt somit eine zentrale Rolle in Bezug auf frühe Medienbildung zu. Dafür braucht es kompetente Grundschullehrkräfte, die diese ganzheitlich umsetzen. Für professionelles Lehrer:innenhandeln sind neben Fachwissen auch Annahmen und Prädispositionen zu mediengestütztem Lernen bedeutsam (Bäsler 2019; Bolten-Bühler 2021; Grubec 2013; Klauf 2020; Knüsel Schäfer 2020; Kommer und Biermann 2012). Die im Artikel vorgestellte Studie knüpft an Befunde zur medienskeptischen Grundhaltung von Studierenden des Grundschullehramts (Biermann 2009; Boelmann et al. 2024; Meurer 2006) sowie an widersprüchliche Erkenntnisse zur Veränderbarkeit medienpädagogischer Sichtweisen durch medienbezogene Lehrveranstaltungen (Pohlmann-Rother und Kindermann 2023; Vogelsang et al. 2023) an. Bislang fehlt jedoch eine qualitative Längsschnittstudie, die systematisch untersucht, welche mediendidaktischen Sichtweisen Studierende des Grundschullehramts entwickeln und inwiefern diese über verschiedene Seminarformate hinweg persistieren. Diese Forschungslücke adressiert die Studie durch die Begleitung von N = 69 Studierenden im Prä-Post-Design. Im Fokus steht die Frage, welche mediendidaktischen Sichtweisen Studierende des Grundschullehramts einnehmen und inwiefern sich diese im dreimonatigen Längsschnitt beim Besuch einer digitalitätsbezogenen Lehrveranstaltung entwickeln. In diesem Artikel wird zunächst der Sichtweisenbegriff hergeleitet und als medienpädagogisches Konstrukt eingeführt. Da sich der Beitrag auf die mediendidaktische Dimension konzentriert, erfolgt

¹ In Deutschland umfasst die Grundschule die ersten vier bzw. die ersten sechs Schuljahre und ist mit der Primarschule der Schweiz vergleichbar. Nachfolgend wird der Terminus Grundschule genutzt, da die Studie in Sachsen-Anhalt, Deutschland verortet ist.

anschliessend eine entsprechende Eingrenzung, bevor der Forschungsstand zu medienpädagogischen Sichtweisen angehender Lehrkräfte dargestellt wird. Das methodische Vorgehen mittels Weissblatterhebung (Plackner 2009) wird skizziert und im Anschluss Kernbefunde zur obigen Forschungsfrage dargestellt und diskutiert.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 *Vom medienpädagogischen zum mediendidaktischen Sichtweisenbegriff*

Der Sichtweisenbegriff nach Breternitz (2021) umfasst subjektive Konstrukte, Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen sowie subjektive Wenn-dann-Hypothesen. Angelehnt an Breternitz (ebd.) soll die folgende Definition für den speziellen Bereich der medienpädagogischen Sichtweisen als Grundlage für die Untersuchung dienen.

«Medienpädagogische Sichtweisen beziehen sich auf die Art und Weise, wie (angehende) Lehrpersonen den Einsatz von digitalen Bildungsmedien bewerten. Sie können von den individuellen Erfahrungen, Überzeugungen, Werten, dem eigenen Wissensstand sowie pädagogischen Ansätzen geprägt sein.» (Kunz 2026, 59)

Der vorliegende Artikel fokussiert innerhalb des breiten Konstrukts der medienpädagogischen Sichtweisen gezielt auf deren mediendidaktische Dimension. Der Begriff *mediendidaktische Sichtweisen* bezeichnet damit eine Teilmenge medienpädagogischer Sichtweisen. Während Medienpädagogik über die Mediendidaktik hinaus auch Mediensozialisation, -bildung und -nutzung umfasst, konzentriert sich die vorliegende Studie auf die evaluativen Komponenten, da diese unmittelbar handlungsleitend für die unterrichtliche Praxis sind (Sadaf und Johnson 2017). Aufgrund der Nähe zu verwandten Konstrukten (Einstellungen, Überzeugungen, medialem Habitus) wird nachfolgend ein Ordnungsversuch unternommen. Medienpädagogische Sichtweisen lassen sich theoretisch als der reflexiv zugängliche Teil des medialen Habitus (Kommer 2013, 2022; Kommer und Biermann 2012) konzeptualisieren. Sie sind damit enger gefasst als der mediale Habitus selbst, da sie sich auf dessen bewusst artikulierbare Komponente beschränken. Gleichzeitig sind sie breiter angelegt als die Konstrukte Überzeugungen oder Einstellungen allein, da sie sowohl kognitive als auch affektive Aspekte integrieren (Ertmer 2005; Pajares 1992). Medienpädagogische Sichtweisen umfassen bewusste Bewertungen, Präferenzen sowie Reflexionen über die eigene Medienpraxis und entsprechende Handlungsbegründungen. Sie entwickeln sich simultan mit allgemeinen pädagogischen Sichtweisen (Ertmer 2005) und sind als integraler Bestandteil eines übergeordneten berufsbezogenen Überzeugungssystems zu verstehen. Zudem kommt ihnen eine Filterfunktion zu: Das bereits vorhandene Sichtweisensystem filtert und modifiziert neue Informationen (Knüsel Schäfer 2020), bei Passung tritt eine verstärkende Wirkung ein (Bürger et al. 2021).

2.2 Forschungsstand

Der Forschungsstand zu Sichtweisen angehender Lehrkräfte auf den unterrichtlichen Medieneinsatz ist terminologisch heterogen: Studien operieren mit Konstrukten wie Einstellungen, Überzeugungen, Dispositionen oder medialem Habitus. Inhaltlich fokussieren sie jedoch überwiegend auf die Bewertung des konkreten Medieneinsatzes im Unterricht und damit auf jenen Ausschnitt, der in diesem Beitrag als mediendidaktische Sichtweisen gefasst wird.

Empirische Befunde zu mediendidaktischen Sichtweisen (angehender) Grundschullehrkräfte weisen auf eine eher bewahrpädagogische Grundhaltung hin. Meurer (2006) konstatierte bereits eine deutliche Technikskepsis und Romantisierung analoger Lehrpraxen, die auch in neueren Studien in ähnlicher Ausprägung zu finden sind: In Gruppeninterviews mit Studierenden des Grundschullehramts dominieren kritische Argumentationsmuster, etwa die Befürchtung von Ablenkungspotenzialen oder einer eingeschränkten Förderung motorischer Kompetenzen (Fütting-Lippert und Pohlmann-Rother 2019). Biermanns (2009) Erhebung unter 1.201 Lehramtsstudierenden verdeutlicht das Ausmass dieser Disposition: 92,8 % der Befragten weisen ein bewahrpädagogisches Dispositionsschema auf. Im Schulformvergleich zeigen Studierende des Grundschullehramts die geringste Aufgeschlossenheit gegenüber digitalen Medien (Schmid et al. 2017). Bai et al. (2021) stellen den Faktor der Technologie-Angst von Lehrkräften als einen massgeblichen Prädiktor heraus. Diese sorgt, trotz vorhandenem Wissen, Können und positiven Einstellungen für eine verminderte Bereitschaft, digitale Bildungsmedien unterrichtlich einzusetzen. Boelmann et al. (2024) identifizierten in einer Analyse mit N = 349 Erst- und Zweitsemesterstudierenden eine fünfstufige Einstellungstypologie, die offenbarte, dass die Mehrheit medienskeptische oder unsichere Einstellungen aufwies, während nur 8,3 % grundsätzlich positive Einstellungen zeigten.

Daraus resultiert die Frage, inwiefern die Lerngelegenheiten der Lehramtsstudierenden oben skizzierte Sichtweisen einfangen oder sie möglicherweise auch beeinflussen können. Pohlmann-Rother und Kindermann (2023) untersuchten Studierende des Grundschullehramts, die an einem handlungs- und produktionsorientierten Seminar teilnahmen, und stellten fest, dass sich ihre medienbezogenen Überzeugungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Anfangsunterricht nach der Seminarteilnahme in eine positive Richtung verändert haben. Studierende, die zu Beginn des Seminars eher skeptisch gegenüber dem Einsatz digitaler Medien eingestellt waren, profitieren im besonderen Mass von dem Angebot. In einer quantitativen Längsschnittstudie von Vogelsang et al. (2023) zur Begleitung des Praxissemesters während des zweiten COVID-19-Lockdowns (N = 269) erwiesen sich die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht allerdings als weitgehend stabil ($d = -.13$).

3. Methodisches Vorgehen

Um die Frage beantworten zu können, welche mediendidaktischen Sichtweisen Studierende des Grundschullehramts einnehmen und inwiefern sich diese im dreimonatigen Längsschnitt beim Besuch einer digitalitätsbezogenen Lehrveranstaltung entwickeln, braucht es ein empirisches Prä-Post-Design zur Begleitung von Lehrveranstaltungen. Die nachfolgend dargestellte Erhebung ist Teil einer umfassenderen Dissertationsstudie zu medienpädagogischen Sichtweisen Studierender des Grundschullehramts (Kunz 2026). Der Forschungsstand zeigt ein vielfältiges Instrumentarium zur Erforschung von Sichtweisen und verwandten Konstrukten, weshalb die Auswahl des Erhebungsinstruments zu begründen ist. Auch wenn eine Erfassung von Sichtweisen durch standardisierte Items sinnvoll erscheinen mag, bleibt bei näherer Betrachtung die Aussagekraft der durch die Forschenden ausgewählten *Filter* in Form von Items fraglich. Darüber hinaus ist bei standardisierten Instrumenten unklar, inwieweit Studierende mit Fachtermini und mediendidaktischen Konzepten (wie beispielsweise immersive Lernumgebungen, Pair Programming oder Flipped Classroom) tatsächlich vertraut sind. Sie könnten Items zustimmen, ohne die Konzepte zu verstehen (Dunning-Kruger-Effekt; Kruger und Dunning 1999), oder Begriffe nennen, ohne sie erläutern zu können. Offene Essays erlauben hingegen, die Tiefe der Auseinandersetzung anhand der studentischen Elaborationen einzuschätzen. Um die mediendidaktischen Sichtweisen der angehenden Grundschullehrer:innen erfassen zu können, braucht es aus Sicht der Autorin mehr Offenheit in der Erhebungsmethode. Bei freiwilliger Teilnahme an Interviewstudien besteht die Gefahr, dass vornehmlich medienaffine Studierende teilnehmen (Wolbring und Treischl 2016). Um ein vielfältiges Spektrum studentischer Perspektiven zu erfassen, wurden daher schriftliche Essays in Pflichtseminaren im Prä-Post-Design eingesetzt. Nachfolgend wird die Stichprobe der Studie beschrieben und im Anschluss auf das Erhebungsinstrument *Assoziationssessay* sowie die Analyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) eingegangen.

3.1 Sample

Mittels suchbegriffbasierter Selektion aller Lehrveranstaltungen im Lernmanagementsystem der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) wurden Seminartitel und -beschreibungen anhand definierter Begriffe (z.B. digital*, Smartboard, Erklärvideo, Tablet*) durchsucht. Auf dieser Grundlage konnten neun Lehrveranstaltungen mit einem Digitalitätsschwerpunkt für die Studie extrahiert werden, darunter fünf grundschullehramtsspezifische und vier lehramtsgemischte Seminare mit Studierenden des ersten bis neunten Fachsemesters. Sie lassen sich in drei Seminartypen kategorisieren: Lehr-Lern-Labor-Seminare, praxisorientierte Theorieseminare und Theorieseminare. Diese werden nachfolgend skizziert.

3.1.1 Lehr-Lern-Laborseminare

Lehr-Lernlabor-Seminare verbinden Theorie und Praxis durch intensive Reflexion (Klempin et al. 2019; Priemer und Roth 2020). Studierende erarbeiten zunächst theoretische Grundlagen eines Lerngegenstands und entwickeln darauf basierend Lernarrangements für (Grund-)Schüler:innen, die digitale Medien (z. B. interaktive Lernumgebungen, Roboter) integrieren. Nach kollegialer Fallberatung zur Überarbeitung erfolgt die Erprobung im komplexitätsreduzierten Setting nach Klempin et al. (2019):

- im Team, mit maximal 12 Kindern,
- in universitären Räumen,
- 30–40 Minuten Unterrichtszeit und
- (teilweise) mit technischer Unterstützung durch Hilfskräfte.

Die Praxiserprobung wird medial dokumentiert (Audio, Video, Screencast). Diese Aufzeichnungen dienen als evidenzbasierte Grundlage für die Diskussion von Gelingensbedingungen und Hindernissen (Kunz 2023) oder für Dateninterpretation in studierendengeleitenden Forschungswerkstätten (Kuckuck 2019).

3.1.2 Praxisorientierte Theorieseminare

Die nachfolgende Begriffsbestimmung des praxisorientierten Theorieseminars wurde von der Autorin ausdifferenziert (Kunz 2026) und beschreibt ein Seminarformat, das primär auf theoretische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fokussiert. Lehramtsstudierende erproben verschiedene digitale Werkzeuge, wobei diese Erprobung ausschliesslich durch Studierende bzw. Dozierende erfolgt – ohne Einbezug von Schüler:innen. Im Seminar werden fachdidaktisch fundierte Einsatzszenarien digitaler Elemente analysiert, diskutiert und Kriterien für qualitativ hochwertigen Unterricht entwickelt. Die studentische Reflexion ist primär fachdidaktischer Natur, wobei der Schulpraxisbezug gegenüber dem nachfolgend beschriebenen Seminarformat überwiegt.

3.1.3 Theorieseminare

Als Theorieseminar werden Lehrveranstaltungen bezeichnet, die theoretische Auseinandersetzungen mit digitalitätsbezogenen Themen in den Mittelpunkt stellen. Kennzeichnend ist die metatheoretische Betrachtung des Spannungsfelds zwischen Digitalität und Bildung anhand aktueller Studien und Forschungsergebnisse. Das Lernziel besteht darin, dass Studierende die Bedeutung von Digitalisierung und Digitalität für Schulgestaltung und Schulentwicklung evidenzbasiert diskutieren. Digitale Elemente werden zwar eingesetzt, jedoch – anders als im praxisorientierten Theorieseminar – nicht auf ihre unterrichtspraktische Funktion hin analysiert. Die studentische Reflexion ist überwiegend bildungswissenschaftlich und bildungssoziologisch geprägt.

3.2 Erhebungsinstrument

Die Konzeption des Erhebungsinstruments folgt zwei Prämissen: (1) ökonomische Erhebung einer grösseren Stichprobe ($N = 69$) anhand schriftlicher Essays, die im Gegensatz zu zeitaufwendigen Einzelinterviews parallel in Seminarsitzungen erhoben werden können, um ein heterogenes Abbild studentischer Sichtweisen zu erlangen, und (2) offene Vorgehensweise ohne vorgefasste Kategorien. Dies erfordert eine schriftliche Befragung, wobei nach Helfferich (2011) sprachliche Äusserungen «symbolisch vorstrukturierte Gegenstände» (S. 21) und schriftliche Texte deren «geronnene Form» (ebd.) darstellen. Ausserdem ermöglicht der Schreibprozess laut Scheuermann (2016) die Explikation impliziter Gedanken.

Das entwickelte Instrument lehnt sich an die Weissblatterhebung nach Plackner (2009) an, die in der Grundschuldidaktik zur Erhebung des Vorwissens eingesetzt wird. Angepasst für die universitäre Lehrer:innenbildung lautet der Arbeitsauftrag: «Verfassen Sie einen persönlichen Essay mit dem Titel *Digitale Medien und Schule*». Die Textsorte Essay ermöglicht assoziative Gedankensammlungen und folgt damit dem an qualitative Forschung gestellten Postulat der Offenheit:

«Die Forschungsteilnehmenden sollen die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äussern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äussern.» (Kuckartz und Rädiker 2022, 118)

Die Studierendentexte werden nachfolgend *Assoziationssessay* genannt.

Die Studierenden erhalten in Präsenz im Seminar 10–15 Minuten für handschriftliche Textproduktion, die nach Beck (2020) einen höheren Konzentrationsaufwand und simultane Selektion erfordert als ihr digitales Pendant. Der enge zeitliche Rahmen zwingt zur selbstständigen Filterung relevanter Aspekte, wodurch Artefakte entstehen, die durch subjektive Relevanzzuschreibung geprägt sind. Instruktionen betonen Anonymität, Richtungs Offenheit und Unabhängigkeit von Dozierendererwartungen. Ergänzt wird die Erhebung durch einen personengebundenen Matching-Code, Studiengangsabfrage (Multiple-Choice) und Fragen zum Veranstaltungsbesuch (Pflicht, Interesse, Uhrzeit/Ort, Freifeld). Erhoben wurde im Wintersemester 2022/23 jeweils in der ersten und der letzten Seminarsitzung. Dabei entstanden Texte im Umfang von 430 bis 1.720 Zeichen.

3.3 Auswertung

Das Sample umfasst $N = 167$ Lehramtsstudierende aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen. Für die Auswertung wurden die vollständigen Assoziationssessay-Sets – bestehend aus Prä- und Post-Essay – aller Grundschullehramtsstudierenden herangezogen, sodass sich die Stichprobe auf $N = 69$ reduziert. Die befragten Studierenden des Grundschullehramts befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im ersten bis neunten

Fachsemester. Sie studierten die für das Grundschullehramtsstudium verpflichtenden Fächer Deutsch und Mathematik sowie ein weiteres Unterrichtsfach (z. B. Musik).

Nach Transkription der handschriftlichen Studierendentexte wurden diese in MAXQDA mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Durch materialgeleitete Kategorienbildung ermöglicht diese Methode die Berücksichtigung der thematischen Offenheit der Assoziationssays sowie eine erschöpfende Erfassung subjektiver Sichtweisen. Anders als rein beschreibende Ansätze ermöglicht sie die Analyse von Zusammenhängen und durch fallorientierte Perspektiven die Nachzeichnung von Perspektiventwicklungen im Prä-Post-Vergleich. Anhand induktiver Kategorienbildung wurden inhaltlich-strukturierende und evaluative Kategorien entwickelt, die durch konsensuelles Kodieren in Forschungswerkstätten und mittels Inter-Rater-Reliabilitätsprüfung durch vier geschulte Rater auf ihre Intersubjektivität hin überprüft worden sind. Hinsichtlich aller finalen Hauptkategorien konnte eine nach Landis und Koch (1977) gute bis sehr gute Übereinstimmung (*Fleiss' Kappa* > .7) zwischen den Ratern erreicht werden. Das finale Kategoriensystem und der Kodierleitfaden sind diesem Artikel als digitale Ressource beigelegt.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die von den Studierenden gesetzten Relevanzen überblickartig dargestellt, bevor dezidiert auf die Entwicklung mediendidaktischer Sichtweisen in Bezug zum Lehrveranstaltungsformat eingegangen wird.

4.1 Kernbefunde

Um einen umfassenden Überblick über das thematische Spektrum mediendidaktischer Sichtweisen zu gewinnen, wurde das Gesamtkorpus ($N = 138$) analysiert, das sowohl Prä- als auch Post-Essays umfasst. Dies dient der systematischen Kartierung aller im Material auftretenden Perspektiven, um die von den Studierenden geäußerte thematische Varianz vollständig zu erfassen. Das so entwickelte Kategoriensystem, das durch konsensuelles Kodieren und hohe Interrater-Reliabilität (*Fleiss' Kappa* > .7) validiert wurde, bildet die stabile methodische Grundlage für die nachfolgende differenzierte Analyse von Entwicklungsprozessen zwischen den Messzeiträumen (Kelle und Kluge 2010). Diese Vorgehensweise entspricht dem Prinzip, zunächst ein umfassendes und stabiles Kategoriensystem am Gesamtmaterial zu entwickeln, bevor Subgruppenvergleiche durchgeführt werden (Kuckartz und Rädiker 2022). Die Analyse der Assoziationssays aus Prä- und Posterhebung zeigt ein differenziertes Bild mediendidaktischer Sichtweisen angehender Grundschullehrkräfte, die sich entlang vier zentraler Dimensionen strukturieren lassen: pädagogische Philosophie, Lern- und Lehrvorstellungen sowie wahrgenommene Risiken und Herausforderungen in Bezug auf digitale Bildungsmedien.

4.1.1 Pädagogische Philosophie über digitale Bildungsmedien

Die befragten Studierenden legitimieren den Einsatz digitaler Medien primär über deren *Gegenwartsbedeutung* ($n_{\text{Prä}} = 41$; $n_{\text{Post}} = 33$). Die Omnipräsenz digitaler Technologien in der Lebenswelt der Kinder wird als zentrales Argument angeführt. Allerdings wird diese Legitimation häufig durch wahrgenommene Limitationen eingeschränkt: 27 Essays verweisen zeitgleich auf mangelhafte technische Infrastruktur und zwölf auf Kompetenzdefizite bei (älteren) Lehrkräften.

Die *Zukunftsbedeutung* ($n = 16$) digitaler Medien wird seltener als legitimierend angeführt, gleichzeitig jedoch ähnlich begründet: Digitale Medien seien essenziell für die Vorbereitung auf eine digitalisierte Arbeits- und Lebenswelt. Beide Legitimationsstränge münden häufig in der Forderung nach medienbezogener Kompetenzentwicklung der Schüler:innen, insbesondere nach einem verantwortungsvollen und *richtigen* Umgang.

17 Segmente positionieren die Schule als Medienbildungsstätte – als Ort, der Kindern geschützte Lerngelegenheiten zur Medienkompetenzentwicklung bieten soll. In den Essaytexten dominiert eine pro-digitale Haltung ($n = 32$), die häufig mit Legitimationsargumenten, Kompetenzforderungen und Erfahrungsberichten einhergeht. Dabei ist auffällig, dass in diesen Essays häufiger auf Schüler:innen- und Lehrer:innenkompetenzen eingegangen wird als in Texten mit ambivalenten ($n = 13$) oder pro-analogen Sichtweisen ($n = 12$). Die überwiegend bewahrpädagogisch orientierten pro-analogen Positionen betonen die Bedeutung analoger Kulturtechniken und kritisieren auch einen aus ihrer Sicht zu hohen freizeitlichen Medienkonsum der Schüler:innen. Vereinzelt treten auch pro-analoge Argumentationen auf, die nicht primär bewahrpädagogisch begründet werden, sondern entwicklungspsychologische Aspekte wie die Förderung motorischer Fähigkeiten oder Konzentrationsfähigkeit in den Vordergrund stellen.

4.1.2 Lernvorstellungen zu digitalen Bildungsmedien

Die Studierenden schreiben digitalen Bildungsmedien vor allem eine motivierende und aktivierende Wirkung zu ($n = 35$). So schreibt eine Person:

«Es macht Kindern bestimmt mehr Spass, mit digitalen Medien Aufgaben zu lösen, als strikt auf einem Blatt Papier so wie es schon ihre Grosseltern machten.» (P19OT3_POST, Pos. 1)

Diese Annahme wird häufig mit Potenzialen zur Anschaulichkeit und Visualisierung begründet. In 14 Essays verbindet sich die Motivationsannahme mit der Legitimation der Gegenwartsbedeutung.

Kontrastierend dazu sehen zwölf Studierende eine ablenkende Wirkung durch den hohen Aufforderungscharakter digitaler Medien. Paradoxerweise treten in drei Essays ablenkende und bereichernde Perspektiven gleichzeitig auf.

Hinsichtlich der medienbezogenen Schüler:innenkompetenzen (n = 68) steht der verantwortungsvolle bzw. aus ihrer Perspektive «richtige» Umgang mit digitalen Medien im Vordergrund (26 Nennungen). Exemplarisch formuliert eine Studierende:

«Daher ist es wichtig, Kindern den richtigen Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln.» (P20EK6_PRE, Pos. 1)

Was konkret unter einem *richtigen* Medienumgang zu verstehen ist, wird von den Studierenden nicht ausgeführt, was auf eine normative Setzung ohne inhaltliche Füllung hindeutet.

Weitere Kompetenzen wie ICT-Literacy (n = 8), kritische Medienreflexion (n = 5) oder digitale Kommunikation (n = 2) werden deutlich seltener genannt. Zu benennen ist auch, dass in 16 Segmenten die Entwicklung medienbezogener Schüler:innenkompetenzen als Bildungsaufgabe benannt, aber nicht näher spezifiziert wird. Randständig werden kritische Assoziationen deutlich: fehlende motorische Schulung (n = 11), gesundheitsschädigende Wirkung (n = 9) und Überforderung der Lernenden (n = 4) durch digitale Bildungsmedien.

4.1.3 Lehrvorstellungen zu digitalen Bildungsmedien

Bezüglich der Perspektive auf ein Lehren unter den Bedingungen der Digitalität ist die Assoziation einer additiven Bereicherung (n = 29) am weitesten verbreitet, also als entbehrlicher Zusatz zum «analogen» Unterricht. Diese Sichtweise geht teilweise einher mit der Zuschreibung einer motivierenden Wirkung digitaler Bildungsmedien (n = 5). Als Mehrwert werden insbesondere Audio-Visualisierungsmöglichkeiten (n = 8) und die Förderung medienbezogener Schüler:innenkompetenzen (n = 13) sowie assoziierter Abwechslungsreichtum (n = 18) genannt. Wenn es um ein Abwägen der Auswahl geeigneter Bildungsmedien geht, zeichnet sich eine Mehrwertdebatte (n = 14) ab: Digitale Medien sollten aus Sicht der Studierenden nur eingesetzt werden, wenn sie Vorteile gegenüber analogen Medien bieten. So schreibt eine studierende Person:

«Die zentrale Frage bei der Implementierung digitaler Medien sollte sein: «Hat dieses Medium gegenüber herkömmlichen analogen Medien einen Vorteil zugunsten eines effektiven Lernens?» Es geht also darum, ob das neue Medium tatsächlich einen Mehrwert hat und nicht darum, sich als Schule selbst darzustellen um zu zeigen, wie fortschrittlich man sei.» (H1SH5_PRE, Pos. 1)

4.1.4 Wahrgenommene Risiken und Herausforderungen in Bezug auf digitale Bildungsmedien

Auf Technologieebene werden vor allem Fehleranfälligkeit (n = 12) und Zeitaufwand (n = 9) beim Einsatz digitaler Bildungsmedien problematisiert. Sechs Studierende thematisieren die soziale Ungleichheit bei *Bring-Your-Own-Device*-Konzepten.

Als weitere strukturelle Herausforderungen werden benannt: mangelhafte technische Infrastruktur (n = 57), Desinteresse (älterer) Lehrkräfte (n = 30), mangelhaftes Weiterbildungsangebot (n = 23) sowie Reflexion eigener Kompetenzdefizite (n = 7). Nachdem die zentralen Dimensionen dargestellt wurden, richtet sich der Fokus nun auf deren Entwicklung im Ablauf der unterschiedlichen Seminarformate.

4.2 Einfluss des Lehrveranstaltungsformats

Die Befunde der Studie werden nach Teilnehmenden an Theorieseminaren (n = 15), Lehr-Lernlabor-Seminaren (n = 25) und praxisorientierten Theorieseminaren (n = 22) unterschieden. Drei Studierende besuchten sowohl ein Lehr-Lernlabor-Seminar als auch ein praxisorientiertes Theorieseminar und werden in beiden Gruppen berücksichtigt. Zunächst werden seminarformübergreifende Phänomene dargestellt, bevor auf spezifische Entwicklungen eingegangen wird.

4.2.1 Seminarformübergreifende Entwicklungen

Die unter 4.1 benannten Grundthemen bleiben unter allen drei Seminartypen über beide Zeiträume hinweg erhalten. Es zeigen sich im Vergleich zwischen Prä- und Post-Erhebung jedoch auch Veränderungsmuster, die auf eine allgemeine Entwicklung mediendidaktischer Sichtweisen hindeuten.

Eine Abnahme ist im Bereich der Erfahrungsberichte zu verzeichnen. Während die Studierenden zum ersten Erhebungszeitraum noch häufig auf persönliche Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit oder aus dem Studium rekurrierten, tritt dieser Bezug nach Besuch der jeweiligen Lehrveranstaltungen merklich zurück. Dies lässt auf eine zunehmende Professionalisierung der Perspektive schliessen, bei der persönliche Erfahrungen zugunsten stärker differenzierter Betrachtungen von Lehr-Lern-Prozessen mit digitalen Medien in den Hintergrund treten.

Zudem zeigt sich eine veränderte Wahrnehmung von Herausforderungen im Kontext digitaler Bildung. Annahmen über praktizierende Lehrkräfte und deren vermeintlich mangelnde medienbezogene und -pädagogische Kompetenzen bzw. deren fehlendes Interesse an digitalen Bildungsmedien halbieren sich zwischen den beiden Erhebungszeiträumen. Ebenso sind Bedenken hinsichtlich der technischen Zuverlässigkeit digitaler Bildungsmedien – etwa die Befürchtung, dass diese fehleranfällig seien und zu Verzögerungen im Unterrichtsablauf führen könnten – bis auf eine Ausnahme ausschliesslich in den Essays des ersten Erhebungszeitraums zu verzeichnen. Darüber hinaus nehmen kritische Einschätzungen bezüglich einer ablenkenden Wirkung digitaler Bildungsmedien auf Schüler:innen zum zweiten Erhebungszeitraum deutlich ab.

Diese seminarformübergreifenden Befunde deuten darauf hin, dass die universitären Lehrveranstaltungen insgesamt zu einer Relativierung pauschaler Vorbehalte und zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Möglichkeiten digitaler Bildung beitragen.

4.2.2 Theorieseminare

Beim Vergleich der 15 vollständigen Prä- und Post-Essay-Sets sind zahlreiche Kontinuitäten zu verzeichnen, was angesichts der Konstituierung von Sichtweisen als nur geringfügig veränderbare Dispositionen erwartbar erscheint.

In beiden Erhebungszeiträumen liegt das Hauptaugenmerk der Studierenden auf den Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Bildungsmedien. Gleichwohl lassen sich Akzentverschiebungen identifizieren. Der Fokus in den Texten nach Besuch der jeweiligen Lehrveranstaltung liegt deutlich weniger auf Erfahrungsberichten ($n_{\text{Prä}} = 15$; $n_{\text{Post}} = 3$). Möglicherweise kann durch eine vornehmlich theoretische Auseinandersetzung mit Bildung unter den Bedingungen der Digitalität eine Distanzierung von den eigenen Erfahrungen begünstigt werden.

Diese These wird in den Post-Essays durch einen verstärkten Fokus auf die Frage gestützt, welche medienbezogenen Kompetenzen Schüler:innen nach Ansicht der Befragten im Rahmen schulischer Bildung erwerben sollen ($n_{\text{Prä}} = 2$; $n_{\text{Post}} = 11$). Zudem tauchen Überlegungen zu den curricularen Rahmenbedingungen medienbezogenen Lehrens und Lernens zum zweiten Erhebungszeitraum auf, die sich in den Essays des Prä-Tests nicht ausmachen lassen.

Insgesamt zeigen sich bei den Teilnehmenden der Theorieseminare eher wenige, aber durchaus systematische Veränderungen am Material. Eine Verschiebungstendenz von der persönlichen Ebene der Erfahrungsberichte hin zu strukturellen Überlegungen über Bildungsziele, curriculare Vorgaben und institutionelle Rahmenbedingungen ist erkennbar.

4.2.3 Lehr-Lernlabor-Seminare

Aus dem Kreis der Teilnehmenden der Lehr-Lernlabor-Seminare konnten 25 vollständige Prä-Post-Sets in die Analyse einbezogen werden. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt ein Hauptfokus der Studierenden auf den Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen mit digitalen Elementen liegt, ist im Überblick über die vergebenen Codes zum zweiten Erhebungszeitpunkt keine überproportional vertretene Hauptkategorie auszumachen. Der Fokus der Studierenden präsentiert sich zum zweiten Erhebungszeitraum vielfältiger.

Diese Auffächerung manifestiert sich in mehreren Bereichen. Zum einen gehen die Studierenden verstärkt auf die den digitalen Elementen attribuierten Potenziale für das Lehren und Lernen ein ($n_{\text{Prä}} = 9$; $n_{\text{Post}} = 16$). Dabei werden in den Essaytexten mehrerer Studierender insbesondere Potenziale für den gemeinsamen Unterricht herausgestellt

sowie Good-Practice-Beispiele benannt. Darüber hinaus beschreiben im Post-Essay mehr Studierende ihre Vorstellungen zum Lehren mit digitalen Bildungsmedien und fokussieren sich dabei insbesondere auf die Annahme, dass diese den Unterricht abwechslungsreicher gestalten und ihn als additives Element bereichern.

Zum anderen werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt vermehrt Aussagen über den Mehrwert digitaler Medien formuliert. Dabei kommen diese Studierenden zu dem Schluss, nur bei wahrgenommenem Mehrwert für den Einsatz von digitalen Elementen zu plädieren. Exemplarisch formuliert eine der befragten Personen zum zweiten Erhebungszeitraum:

«Die zentrale Frage bei der Implementierung digitaler Medien sollte sein: «Hat dieses Medium gegenüber herkömmlichen analogen Medien einen Vorteil zugunsten eines effektiven Lernens?» Es geht also darum, ob das neue Medium tatsächlich einen Mehrwert hat, und nicht darum sich als Schule selbst darzustellen, um zu zeigen, wie fortschrittlich man sei.» (H1SH5_PRE, Pos. 1)

Anders als die Teilnehmenden der Theorieseminare liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt mehr Überlegungen zu medienbezogenen Schüler:innenkompetenzen vor als zum zweiten Erhebungszeitpunkt ($n_{\text{Prä}} = 15$; $n_{\text{Post}} = 9$). Insgesamt nehmen die Erfahrungsberichte ab, allerdings sind nach Besuch der Lehrveranstaltung mehr Rapporte über die Erfahrungen als Student:in zu verzeichnen als von den Besuchenden der Theorieseminare. Diese Befunde könnten mit der spezifischen Seminarkonzeption zusammenhängen. Im Lehr-Lernlabor-Seminar erproben die Studierenden digital gestützte Lernumgebungen direkt mit Grundschüler:innen und reflektieren diese. Diese unmittelbare Praxiserfahrung könnte ihre Sichtweisen auf digitale Bildungsmedien beeinflusst haben.

4.2.4 Praxisorientierte Theorieseminare

Vergleicht man die 22 Prä- und Post-Essay-Sets, bleiben drei Hauptthemen zwischen den beiden Erhebungszeiträumen erhalten. Insbesondere fokussieren die Studierenden in ihren Essaytexten auf die Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität. Sie formulieren Legitimationen, weshalb digitale Medien in der Grundschule eingesetzt und Medienbildung stattfinden sollten. Auch benennen sie Potenziale, die sie mit digitalen Medien in Verbindung bringen.

Gleichwohl sind auch hier Entwicklungstendenzen zu verzeichnen. Geringfügig mehr Proband:innen legen nach Besuch des Seminars ihr Augenmerk auf die Formulierung von Vorstellungen zum Lehren ($n_{\text{Prä}} = 13$; $n_{\text{Post}} = 18$) und Lernen ($n_{\text{Prä}} = 18$; $n_{\text{Post}} = 28$) unter den Bedingungen der Digitalität. Im Vergleich zur Prä-Erhebung attribuieren mehr Personen digitalen Elementen nach Besuch des Seminars eine motivierende Wirkung ($n_{\text{Prä}} = 5$; $n_{\text{Post}} = 10$). Parallel dazu zeigt sich eine Einschränkung bezüglich der Klassenstufe: Mehr Studierende befürworten Medieneinsatz erst nach der Schuleingangsstufe ($n_{\text{Prä}} = 3$; $n_{\text{Post}} = 8$).

5. Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte mediendidaktische Sichtweisen von Studierenden des Grundschullehramts während und nach dem Besuch digitalitätsbezogener Lehrveranstaltungen. Nachfolgend werden die zentralen Befunde vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens diskutiert und kritisch eingeordnet.

5.1 Interpretation der Befunde

Digitalisierung im Bildungskontext wird als Prozess betrachtet, in dem digitale Bildungsmedien traditionelle analoge Grundschulunterrichtsprozesse ergänzen und neue Möglichkeiten für Lehr- und Lernprozesse eröffnen (Chauhan 2017). Doch werden diese neuen Möglichkeiten von den Studierenden des Samples tatsächlich wahrgenommen? Die Analyse der 69 Prä-Post-Essay-Sets offenbart ein Bild mediendidaktischer Sichtweisen, das vor allem durch Kontinuität und kollektive *blinde Flecken* charakterisiert ist. Nach Kommer (2022) handelt es sich bei *blinden Flecken* um etwas, das ausserhalb des Handlungsspielraums liegt, gewissermassen um eine Begrenzung der eigenen Möglichkeiten. Durch eine Verengung des Fokus auf die technische Ausstattung, insbesondere die Hardware-Ebene digitaler Bildungsmedien, wird der wahrgenommene didaktische Möglichkeitsraum limitiert. Weitere grundschulrelevante Aspekte, beispielsweise computergestütztes Feedback, digitale Diagnostik oder auch innovative Lehrkonzepte, bleiben unthematisiert. Diese Auslassungen deuten auf eine unterkomplexe Debatte hin, in der digitale Medien primär als additives Element statt als integraler Bestandteil zeitgemässer Bildung verstanden werden. Die von den Studierenden häufig attribuierte Motivationswirkung digitaler Medien steht im Widerspruch zu Petkos (2020) Argumentation, wonach Motivation nicht durch das Medium selbst, sondern als Ko-Produkt von Lernsituation und Individuum entsteht, und verweist auf persistente Fehlkonzepte.

Der seminarformübergreifende Abbau pauschaler Vorbehalte (Fehleranfälligkeit, Ablenkungspotenzial, Ageismus) bei gleichzeitiger Persistenz der Grundstrukturen mediendidaktischer Sichtweisen entspricht dem von Ertmer (2005) beschriebenen Phänomen oberflächlicher Einstellungsänderungen bei stabilen Kernüberzeugungen. Die formatspezifischen Entwicklungen – strukturelle Überlegungen in Theorieseminaren, Mehrwertreflexion in Lehr-Lernlaboren – bleiben marginal und erreichen keine fundamentale Veränderung der Sichtweisen. Eine Erklärung der Befunde bietet der Conceptual-Change-Ansatz nach Posner et al. (1982), wonach vier Faktoren gegeben sein müssen, damit eine konzeptuelle Veränderung angestossen werden kann:

- Unzufriedenheit mit den eigenen Konzepten,
- Verständlichkeit des neuen Konzepts,
- Plausibilität des neuen Konzepts und
- erfolgreiche Anwendung eines neuen Konzepts.

Eventuell besteht keine Unzufriedenheit mit existenten mediendidaktischen Sichtweisen und es fehlt an systematischen Gelegenheiten zur erfolgreichen Anwendung neuer Lehr-Lernszenarien. Zudem intendierten die Dozierenden primär fachliche Kompetenzvermittlung, keine explizite Transformation mediendidaktischer Sichtweisen, was die Stabilität der Überzeugungsstrukturen teilweise erklärt.

Hervorzuheben ist das Rollenverständnis der Studierenden: Sie wollen Schüler:innen den *richtigen* Umgang mit digitalen Medien *beibringen* – anschlussfähig an die Typologie der «Lehrmeister:in» von Boelmann et al. (2024), die Schule als Schonraum für korrekten Medienumgang konzipiert. Ob diese direktive Haltung medienspezifisch oder generell pädagogisch ist, bleibt offen. Die normative Vorstellung eines *richtigen* Umgangs könnte jedoch die Wahrnehmung kreativer und explorativer Medienpotenziale einschränken.

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit gezielter Interventionen in der Lehrkräftebildung, die alle vier Bedingungsfaktoren des Conceptual Change adressieren und explizit auf die Reflexion mediendidaktischer Sichtweisen abzielen.

5.2 Methodische Reflexion

Die Wahl der Assoziationssessays als Erhebungsinstrument ermöglichte zwar offene und authentische Einblicke in studentische Sichtweisen, bringt jedoch methodische Limitationen mit sich. Der begrenzte zeitliche Rahmen von 10–15 Minuten zwang zu starker Selektion, wodurch möglicherweise relevante Aspekte unerwähnt blieben. Die handschriftliche Textproduktion könnte zudem die Komplexität der Ausführungen eingeschränkt haben. Das gewählte Prä-Post-Design mit einem Erhebungsabstand von drei Monaten erlaubt Aussagen über kurzfristige Entwicklungen, nicht jedoch über langfristige Persistenz mediendidaktischer Sichtweisen. Es bleibt unklar, ob die beobachtete Stabilität auch über das Studium hinaus Bestand hat oder ob sich Sichtweisen in späteren Studienphasen, im Referendariat oder in der Berufspraxis noch verändern werden. Längsschnittstudien über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg wären wünschenswert, um Entwicklungsverläufe umfassend nachzuzeichnen.

Ein wesentlicher Samplingeffekt ergibt sich aus der Selbstselektion der Teilnehmenden (Döring und Bortz 2016): Obwohl die Essays in Pflichtseminaren erhoben wurden, wählten Studierende die digitalitätsbezogenen Lehrveranstaltungen teilweise aus persönlichem Interesse. Dies könnte zu einer Überrepräsentation von bereits medienaffinen oder zumindest medieninteressierten Studierenden geführt haben, wodurch die tatsächliche Heterogenität mediendidaktischer Sichtweisen im Grundschullehramt nicht durch die Studienergebnisse abgebildet wird. Eine Wiederholung mit einer repräsentativen Stichprobe aller Studierenden des Grundschullehramtes wäre daher wünschenswert, um die Generalisierbarkeit der Befunde zu überprüfen. Eine weitere Limitation betrifft die fehlende Erfassung sprachbiografischer Daten. Die handschriftlichen Essays wurden ohne Erhebung der Sprachbiografie verfasst, sodass nicht differenziert werden kann, ob

Deutsch als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird. Obwohl der Anteil mehrsprachiger Studierender im Grundschullehramtsstudiengang an der MLU gering ist (geschätzt unter 5%), könnte Mehrsprachigkeit sowohl die schriftliche Ausdrucksfähigkeit als auch die Elaborationstiefe in den Essays beeinflusst haben. Zukünftige Studien sollten sprachliche Hintergründe systematisch erfassen.

Trotz dieser Einschränkungen liefert die Studie durch ihre qualitative Tiefe und das Prä-Post-Design wertvolle Einblicke in die Persistenz mediendidaktischer Sichtweisen und identifiziert zentrale Herausforderungen für die Lehrkräftebildung.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie offenbart eine auffällige Persistenz mediendidaktischer Sichtweisen bei Studierenden des Grundschullehramts trotz des freiwilligen Besuchs digitalitätsbezogener Lehrveranstaltungen. Die identifizierten kollektiven blinden Flecken – von fehlenden Kenntnissen innovativer Lehrkonzepte bis zur unterkomplexen Wahrnehmung digitaler Potenziale – verdeutlichen die Notwendigkeit, über Seminarkonzepte in der Lehrkräftebildung nachzudenken.

Die Befunde unterstreichen, dass isolierte digitalitätsbezogene Seminare nicht ausreichen, um verfestigte Sichtweisen zu transformieren. Stattdessen bedarf es einer systematischen Integration digitalitätsbezogener Inhalte als Querschnittsaufgabe in allen Fach- und Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken. Zentral ist dabei die explizite Adressierung aller vier Bedingungsfaktoren des Conceptual Change nach Posner et al. (1982).

Konkret empfiehlt sich die Etablierung von Lehr-Lernlaboren als geschützte Erprobungsräume, in denen Studierende innovative medienpädagogische Konzepte selbst erleben können. Die Seminare sollen nicht nur Werkzeugwissen vermitteln, sondern explizit die Reflexion eigener mediendidaktischer Sichtweisen und identifizierter unlösbarer Antinomien medienpädagogisch-professionellen Handelns (Bellinger 2024) anregen. Die von vielen Studierenden vertretene «Lehrmeister:innen»-Rolle, die auf die Vermittlung eines *richtigen* Medienumgangs zielt, muss zugunsten einer explorativen, kreativitätsfördernden Haltung überwunden werden. Eine solche direkte Vermittlung vermeintlich richtiger Mediennutzung steht im Widerspruch zu einem kompetenzorientierten Medienbildungsverständnis, das Schüler:innen als aktiv Gestaltende digitaler Kultur begreift. Zudem schränkt diese normative Vorstellung die Wahrnehmung kreativer und explorativer Medienpotenziale ein, wie die in dieser Studie identifizierten kollektiven blinden Flecken verdeutlichen. Die Entwicklung tragfähiger mediendidaktischer Sichtweisen ist keine Option, sondern eine Notwendigkeit für zeitgemäße Bildung. Es gilt, sich von der reinen *Übersetzungslogik* analoger in digitale Formate zu lösen und den erweiterten Möglichkeitsraum digitaler Bildung zu erschliessen – nicht als Evolution des Bestehenden, sondern als Vision des Möglichen.

Mit dem Aufkommen generativer KI-Systeme seit Ende 2022 hat sich die mediendidaktische Landschaft fundamental gewandelt. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, wie diese Technologien die Sichtweisen angehender Lehrkräfte beeinflussen und welche neuen Kompetenzanforderungen entstehen. Eine Replikation der Studie mit repräsentativer Stichprobe sowie eine längsschnittliche Betrachtung (über alle drei Phasen) der Lehrkräftebildung hinweg wären wünschenswert.

Literatur

- Bai, Barry, Jing Wang, und Ching-Sing Chai. 2021. «Understanding Hong Kong primary school English teachers' continuance intention to teach with ICT». *Computer Assisted Language Learning* 34 (4): 528–551. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1627459>.
- Bäsler, Sue-Ann. 2019. *Lernen und Lehren mit Medien und über Medien. Der mediale Habitus und die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenz bei angehenden Lehrkräften*. Thesis. Berlin: Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositononce-7833>.
- Beck, Henning. 2020. *Das neue Lernen heißt Verstehen*. Ullstein.
- Bellinger, Franziska. 2024. «Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis: Entwurf einer transformatorischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 45–69. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.03.X>.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden – Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>.
- Boelmann, Jan M., Lisa König, und Lena-Maria Kelsch. 2024. «Digital Narratives oder traditionelle Lehrmeister? Medienbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase». *MiDU – Medien im Deutschunterricht*: 1–28. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.2.X>.
- Bolten-Bühler, Ricarda. 2021. *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>.
- Breternitz, Annika. 2021. *Sichtweisen von Lehrkräften auf Schülerfehler*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35509-8>.
- Bürger, Nicoletta, Sina Haselmann, Joanna Baumgart, Gabriele Prinz, Boris Girnat, Anke Meisert, Jürgen Menthe, Barbara Schmidt-Thieme, und Christof Wecker. 2021. «Jenseits von Professionswissen: Eine systematische Übersichtsarbeit zu einstellungs- und motivationsbezogenen Einflussfaktoren auf die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (5): 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01050-3>.
- Chauhan, Sumedha. 2017. «A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students». *Computers & Education* 105: 14–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>.

- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Ertmer, Peggy A. 2005. «Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?». *Educational Technology Research und Development* 53 (4): 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>.
- Fütting-Lippert, Angelika, und Sanna Pohlmann-Rother. 2019. «Wie stehen angehende Lehrkräfte dem Smartphone-Einsatz im Grundschulunterricht gegenüber?». *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 20: 1–14. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/08>.
- Grubestic, Katharina. 2013. «Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-05>.
- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* / Udo Kelle; Susann Kluge. 2., überarb. Aufl. Online. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Klaß, Susi. 2020. *Medienpädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung: eine Interventionsstudie*. Thesen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klempin, Christiane, Daniel Rehfeldt, David Seibert, Martin Brämer, Hilde Köster, Martin Lücke, Volkhard Nordmeier, und Michaela Sambanis. 2019. «Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartung über Komplexitätsreduktion». *Unterrichtswissenschaft* 48 (2): 151–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00058-3>.
- Knüsel Schäfer, Daniela. 2020. *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5826>.
- Kommer, Sven. 2013. «Das Konzept des ›Medialen Habitus‹». *Medienimpulse* 51 (4): 1–40. <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07>.
- Kommer, Sven. 2022. «Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus: Ausgehend von Bourdieus Habustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 921–931. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_103-1.
- Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2012. «Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 81–108. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5.
- Kruger, Justin, und David Dunning. 1999. «Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments». *Journal of personality and social psychology* 77 (6): 1121. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>.

- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Beltz Juventa.
- Kuckuck, Katharina. 2019. «Grounded Theory. Zur Anwendung im Lehr- und Lernformat des Forschenden Lernens». *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (4): 52–61. <https://doi.org/10.25656/01:18443>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. *Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz*. (Berlin). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- Kunz, Saskia. 2023. «Aufgabenbearbeitungen von Schüler:innen multimedial erfassen – Screen-casts als Reflexionsinstrument in der Lehrer:innenbildung». In *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln – Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge*, herausgegeben von Lorenz Mrohs, Julia Franz, Dominik Herrmann, Konstantin Lindner und Thorsten Staake, 309–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43379-6_22.
- Kunz, Saskia. 2026. *Medienpädagogische Sichtweisen von Grundschullehramtsstudierenden im Prä-Post-Vergleich*. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/kopaed/978-3-96848-796-0>.
- Landis, J. Richard, und Gary G. Koch. 1977. «The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data». *Biometrics* 33 (1): 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Meurer, Moritz. 2006. ««Es ist noch zu früh.» – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien». In *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft.*, herausgegeben von Annette Treibel, Maja S. Maier, Sven Kommer, und Manuela Welzel, 193–206. Wiesbaden: VS.
- Pajares, M. Frank. 1992. «Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct». *Review of Educational Research* 62 (3): 307–32. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Petko, Dominik. 2020. *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 2. Aufl. Pädagogik: Beltz.
- Plackner, Eva-Maria. 2009. «Die Weißblatterhebung: Ein Instrument zur Erhebung des Vorwissens von Kindern zu geometrischen Begriffen in der Grundschule». In *Tagungsband Arbeitskreis Geometrie in der GDM*. Bamberg. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/18992>.
- Pohlmann-Rother, Sanna, und Katharina Kindermann. 2023. «Wer besucht ein mediendidaktisches Seminar und wer profitiert davon? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitstudie zu den mediendidaktischen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 53: 1–34. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.10.X>.
- Posner, George J., Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson, und William A. Gertzog. 1982. «Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change». *Science Education* 66: 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>.
- Priemer, Burkhard, und Jürgen Roth. 2020. *Lehr-Lern-Labore*. Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7>.

- Sadaf, Ayesha, und Barbara L. Johnson. 2017. «Teachers' Beliefs About Integrating Digital Literacy Into Classroom Practice: An Investigation Based on the Theory of Planned Behavior». *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 33 (4): 129–37. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347534>.
- Scheuermann, Ulrike. 2016. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. 3. Aufl. UTB Schlüsselkompetenzen: 3687: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547176-1-8>.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, und Julia Behrens. 2017. *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017041>.
- Vogelsang, Christoph, Carina Caruso, Andreas Seifert, und Franziska Schwabl. 2023. «Wie entwickeln sich medienbezogene Einstellungen, selbsteingeschätzte Medienkompetenzen und motivationale Orientierungen angehender Lehrkräfte? Eine Sekundäranalyse von Evaluationsdaten zum Praxissemester im zweiten COVID-19-bedingten Lockdown». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 22–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.03.29.X>.
- Wolbring, Tobias, und Edgar Treischl. 2016. «Selection Bias in Students' Evaluation of Teaching». *Research in Higher Education* 57 (1): 51–71. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9378-7>.